



增權賦能的教育： 促進社會改變的批判教學

輔仁大學師資培育中心。徐靜嫻。助理教授

前言

本書的作者Ira Shor於威斯康辛大學取得博士學位。目前是紐約市立大學英文研究所以及Staten Island 學院的教授。他與巴西學者Paulo Freire 共事多年並一起完成多本有關批判教育學的論著，其主要的專長領域是作文理論與修辭學，同時他也是批判教育學的主要鼓吹者之一。

Shor.的歷年代表著作有：

Short, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.

Shor, I. (1986). *Culture wars: School and society in the conservative restoration, 1969-1984*. Chicago: University of Chicago Press.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

Shor, I. (1997). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.

Shor, I., & Freire, P. (1986). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

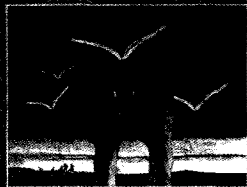
Shor, I., & Pari, C. (1999). *Critical literacy in action: Writing words, changing words/A tribute to the teachings of Paulo Freire*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Shor, I., & Pari, C. (2000). *Education is politics: Critical thinking across differences, postsecondary*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Peterson, B., Shor, I., & Pari C. (1999). *Education is politics: Critical teaching across differences, K-12 /A tribute to the life and work of Paulo Freire*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.



EMPOWERING EDUCATION



IRA SHOR

INFO

增權賦能的教育：促進社會改變的批判教學

Empowering education: Critical teaching for social change.

作者：Ira Shor

出版：The University of Chicago Press

究竟是什麼樣的動力促使Shor 完成這本書呢？他在書裡提到，從1970年代任教的20多年後，他依舊看到班級中的孩子抗拒著學校的學習，而教師們想要的那種能鼓舞孩子創造力與批判力的學習社區，仍舊乏人問津。很顯然地，我們面對的現實狀況是，學校與社會限制了孩子的發展。在書的一開始，Shor 敘述他在一所紐約公立社區大學（Shor自1971年始便在該校任教）教授英語寫作課程的經歷：

當他在課程第一天上課的時候，學生們以冷漠、寂靜，甚至充滿憤怒的態度等待著他。他耐心且善意地嘗試請同學表達他們不滿的想法，卻引來學生們激烈的抱怨，學生認為他們在高中標準測驗的失敗，導致他們必須來上這堂課，然而標準測驗制度極端的不公平，使他們無法接受這個事實。Shor 靈機一動，順勢藉此作為當天課程的核心議題，請學生分享他們的遭遇與經驗，並對於標準測驗可以如何改善以及變得更公平提出他們的建議，並將其書寫下來。在這樣的一個過程中，Shor 體驗到，一群無法通過寫作標準測驗的學生，竟然可以在如此「學生中心」的活動中，批判既有的制度並能找出替代方案。可見這樣的練習不僅可以訓練學生的思維、語言，同時還能將學生批判的智能聚焦在那些與學生切身相關，而其尚未深入思考的議題當中。因此，Shor 決定將這個課程轉換為學生中心的教學，雖然整個課程的運作超乎他的負荷，然而看到學生的投入、進步，使得Shor更堅信民主的社會，確實需要其人民的創意與批判的智能。同時，他也深刻體認到，學生需要一個高品質的，能使他們成為思考者、溝通者與未來公民的教育。而這本書，就是Shor 想要成就這種理想的具體呈現。

壹、內容概要

本書的主要概念，在探討「增權賦能的教育」之理念與作法，一共包含九個章次，第一章乃開宗明義地提出增權賦能的議題與其必要性；第二章到第七章乃是在闡明增權賦能教育所強調的十一個價值，及成就這些價值的作法與例子；第八章則是透過典範轉移的比較，說明教師可以如何成為一個增權賦能的教育者，並點出批判教學的阻礙與資源；最後在第九章，Shor提出了一個「第三種語法」的概念，希望為教育創造一個轉型的對話來總結本書。

「教育是政治：一個增權賦能的議題」，在第一章裡，Shor提醒我們，學校教育不只是教育的問題，教育本身也是一個社會化的歷程，其背後充滿了政治的決定，使得特定的內容被包含或被排除在課程當中，並進而導致了教育上的不平等，而這種不平等正嚴重地阻礙了民主的發展。因此，我們應該要質疑現狀，並尋求一個增權賦能的教育，他引Bettelheim (Meier, 1990) 的說法，說明社會化的重要，並認為教師應鼓勵學生質疑他們在學校的經驗。這種強調學生批判的習慣，事實上與Piaget的說法有相似之處。Piaget曾比較傳統課程與批判的教育之間的差別，他認為傳統課程的缺陷在於單向地由教師向學生傳遞規則與知識，抑制了學生的好奇心 (Piaget, 1979)。同樣地，Apple也舉出，其實沒有真正中立的課程，目前在學校所傳遞的知識都是經過某種的選擇，而這種社會化的過程的真相究竟如何，是值得被注意與討論的 (Apple, 1979, 1982, 1988)。

雖然教育可以不同的方式被描述，但作為社會化的歷程之一，教師的角色乃是作為一個仲介者，是外來權威、正規的知識、以及教室內個別學生間的一個仲介者。在社會化學生的過程當中，教師可以不同的方式來呈現知識，他可以錯誤地呈現知識是客觀而中立的，或者他可以引導學生以批判的態度來探索權力、知識與學生經驗的關係。但是，教師的不同選擇，同時也決定了教室內的政治傾向與氣氛。不可否認地，教育不只是知識與技能的傳遞而已，教育亦是透過社會化的經驗用來製造人們——未來將「創造社會」的人們。那麼究竟什麼樣的教育價值能發展出的公民，是具有批判思考力並能民主化地運作我們的社會呢？Shor認為，一個「增權賦能的教育」才是促進個體與社會改變的一種批判與民主的教育法。從社會與學校層面而言，「增權賦能的教育」是為了多元文化的民主，並以學生為中心的教育方案。增權賦能的教育，其目的在透過發展學生強有力的技能、學術知識、探究的習慣，以及批判的好奇心，來面對社會、權力、不平等、與變遷等面向，來聯結個人的成長與公民的生活。這樣一個增權賦能的教育法，強調十一個重要的價值：

- 參與的 (participatory)
- 情意的 (affective)

- 提出問題的 (problem-posing)
- 多元文化的 (multicultural)
- 去社會化的 (desocializing)
- 研究的 (researching)
- 參與行動的 (activist)
- 情境化的 (situated)
- 對話的 (dialogic)
- 民主的 (democratic)
- 跨學科的 (interdisciplinary)

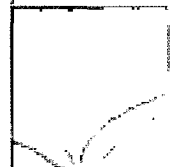
首先，Shor提出，參與是走向增權賦能之門。他引杜威的說法，認為人們在學校與在社會的參與，對學習以及對民主而言都是關係重大的（Dewey, 1963）。就學習而言，唯有參與的學習，學生才能發展科學的方法與民主的習性，而不是變得被動而等待被告知；就社會而言，參與是自由社會中公民的必要行為。為了成為民主社會中有思考力的公民，個體必須在其中參與創造意義、擬定目的、執行計畫，與評估結果。因此，傳統教師中心的課程以及學校行政中心的權力導向必須被轉變，教育不應是由教師為學生的福祉而做的事務，教育應是在批判與民主的教師之引導下，學生一起為他們自己所發展的事務。否則，傳統課程下被動消極的教育經驗將擠乾學生學術生活的熱忱，同時也會使學生在智能上變得更遲鈍而無能。Shor 進一步提到，在學校與社會中缺乏參與會導致工作者、教師與學生的疏離，而疏離會降低學校與工作的生產力，生產力的降低則對教室和職場的工作表現是一個打擊，最後會導致未組織的群眾拒絕表現良好。對學生而言，甚至出現低動機、低成就，以及學科的問題。相反地，參與可以鼓勵學生的渴望，進而鼓勵其成就，因為他們被視為有能力負責的個體，被期待可以從事許多行動並表現良好。這種在教室內增權賦能的情意的特徵，使學生感覺他們對自己的學習有主控權，而研究證明，這種情意特徵使學生在教育的經驗中感到滿足，也較願意持續地學習。簡而言之，參與的價值，在於讓學生能說、能感受，與思考他們的經驗，研究他們自己、他們的社會、以及他們的學科，這同時也開放了一種新的可能性——學生對權力的思維做轉型之可能性。因為，轉型之可能產生，是因為學生有意識地對現實不僅做出反射，並能反省。

增權賦能的教育所強調的第二個價值是情意的面向。批判的學習是認知的也是情意的，因為人們的經驗是社會互動的結果，一定涉及思維與情感。傳統消極而教師片面權威的課程強調競爭，帶來許多負面的情緒：自我懷疑、對立、無力感、無聊、氣憤、憤世嫉俗、無禮、沮喪、逃避等，都會干擾學習並導致強烈的反智傾向並與社會生活疏離。相反地，增權賦能的教育在感受與思維間尋求正面的關係，於是權威不再是單向的，而是互相的，其正面效果的獲得，乃是透過合作學習、好奇心、幽默、希望、責任感、尊重、開放、關注等來支持學生的學習。

在第二章，Shor討論增權賦能教育裡的另外三種價值：問題提出、情境化，

WE

CA



ST



以及多元文化的學習。就問題提出而言，他認為教師應作為一個問題提出者，在問題提出時應注意兩個面向：一是問題的提出應聯結學生的情境知識，使他們能從瞭解每日的生活到克服它。二是問題提出應強調學生間差異的狀況，也就是多元文化主義的覺知。因為，Shor相信，如此根植於學生情境的學習方能產生個人與社會的轉型，他進一步解釋，以問題提出作為一種教學方法，強調在教室內、在組織、在標準規範的知識，以及在社會的權力關係等面向提出問題。問題的提出要注意教育中的社會與文化情境脈絡，詢問學生主體性與經濟狀況是如何影響他們的學習歷程。為何要如此呢？Shor用了一個「banking education」的字眼來比喻傳統的教育，傳統教育將學生的頭腦視為空白帳戶，被動地等待存款，而中央銀行代表社會中的正式知識，是普遍的、中立的、優秀的。倘若毫不思索地將這些知識傳遞給學生，等於是對現狀的頌揚，將完全忽視非傳統的學生文化以及社會不平等的問題。

但相對地，問題提出時教師的責任在於使科目變化有趣，同時使用學生的思考與對話作為其對個人經驗、在社會上不平等的狀況、以及既存的知識等，發展出批判的理解。這種挑戰正統的教育，就是在問題提出時，宣稱在中央銀行裡的標準知識並非中立的，而是一種工具，透過它，現狀更加穩固。我們必須讓年輕人瞭解，當標準知識透過學校標準課程來呈現時，它所呈現的遠超過知識本身而已，它同時也呈現了學校與社會權力的形式。因為在社會上某些團體擁有權力來建立標準的知識及其應用，而其他人則被迫接受。所以，問題提出的教育方法之積極意義，在於將人類本身、將知識、將社會，均視為在歷史中尚未完成的產品，而許多勢力仍在那裡相互競爭，我們也身在其中。而問題提出是一種民主的方式，讓學生參與在知識與社會形成的各種競爭勢力的對抗中，並透過這樣的參與一起創造歷史。如此一來，問題提出的教學方法，會重新定義並重建學習與權威之間的關係，包括他們彼此的關係、與教育的關係、以及與專家的關係。換言之，這也意味著學生會以多元文化的觀點來研究學科內容，會質疑正統教科書或課程被組織的方式，會質疑為何特定的教材被選入等的議題。

基於學生經驗、語言等情境化的批判研究，問題的提出同時也是具有多元文化的特質的。因為，增權賦能的教學法是從學生文化的多樣性（差異）出發，來發展教室內的論述，其教學目標不僅在於獲得系統化的知識以及批判的習慣，更要強調在日常生活中社會中權力與知識的關係。因此，多元文化的教室應基於學生的差異性，挑戰何以在社會中某些特定團體主導了課程而影響了教育的公平性。針對此，Shor建議了一個參與過程中值得挑戰的目標：即是發現有哪些侷限與資源，影響我們自身與社會的改變，以便有效地進行改造的行動。比方，他舉了一些成功運作案例提供我們參考，Ooka Pang（1991），一位小學教師，他在教授有關「正義」

的議題時，其進行的步驟是：首先，聆聽學生以瞭解他們在社區裡、在學生生活中的主要議題。結果，他發現孩子們非常在意自身或他人是否被公平的對待，於是他將公平的概念延伸至正義的議題，要學生為正義下定義，並舉出所有的同義字。其次，他為了要將正義這個議題與社會中的情境加以聯結，於是他將社會中有關健康照料（health care）的情況融入，並要學生在這個主題上對話，最後讓孩子構思如何對所討論到的問題，以行動加以回應。這種情境化的討論可以從孩子身邊的情境開始，然後往外延伸至社會中更廣泛的議題。議題的選擇最好是個人及社會生活層面相關的知識或議題，例如大眾媒體，或科學課程中什麼是化學？什麼生態學？其與我們的關係？或是社會議題中的正義是什麼？都是非常好的出發點。

第三章「走向批判思維的三條路」裡，Shor說明如何利用科目來實施問題提出的教學法，他建議可以有三種主題的選擇：衍生性的（generative）、引導性的（topical），以及學術性的（academic）主題，並針對三種主題，分別舉例說明如何運作。第一種所謂衍生性的主題是由科目而來，從學生的文化而生，呈現日常生活的問題情境，非常有用於批判的討論，其主題例如，投票、工作、住宅、社區活動等。引導式的主題以及學術的主題則均是由教師提出來。

引導式的主題被使用時必須符合幾點要求：第一，它必須是符合以學生為中心的互動的課程，是學生可以民主的過程來進行的；第二，其主題應在班級上做為合作研究的問題；第三，主題本身是學生能理解的。在這樣的原則上，其可被用來做討論之引導式的主題，可以包括媒體、市區住屋政策、失業安頓、稅收、軍事消費之合理性、種族歧視等的主題。雖然這種主題主要是由教師介入的主題，但必須以符合學生經驗的方式來呈現，同時應允許學生拒絕接受。它的優點是在科目上增加了政治的差異性，因而加強了民主學習的歷程，能幫助學生以較寬廣的視野來認識公共領域的議題，並提升教育成為「民主的公共領域」，屆時，也要求學生跨入那些在課程、在大眾媒體中未受到批判或忽視的範疇。

至於學術性的主題，主要在呈現學術的、專業的、技術性的知識，是教師想要或必須介紹給學生以作為基本的學習要求。因此它並非源於學生的文化，也並非來自社會上政治的議題，而是源於教師在其學術領域內的結構性知識。比方，要求學生在數學科思考數學在生活中應用、歷史科討論何謂歷史、什麼歷史對我們最重要？社會科討論移民的問題、工業化的現象、殖民主義、演化、不正義等內涵。當然，若要將學術的專業內容轉化為學術的主題，則教師需做兩種轉化：第一，教師需將學科知識以問題形式介紹給學生，使其能以自己的語言來反省；第二，必須挑戰與超越學生本身的經驗，進入一個新的領域。

Shor引巴西學者Freire的說法，認為批判的對話是人類發展的基本特徵，人類

本來就有一起反省其經驗與知識對其個體意義的能力與傾向。基於此，第四章在闡明如何透過教室的對話來提升學生對社會不平等的批判思考。Shor認為，對話的教育不是「對」學生談，而是「與」學生談，透過對話，教師鼓勵學生反省科目對學生的意義。學生所經驗的教育，應是他們所做、所參與的，並非加諸在他們身上的東西，學生藉著經驗教育而發展批判思考與民主的習慣，以成為社會中積極的公民。

對話的教育是一種教學的方法、學習的理論、民主的政治，其根植於人類的發展，乃是人類的能力與傾向，會一起反省其經驗與知識的意義。而對話的教育是一種水平的關係，不同於傳統的垂直關係。對話的教學法其核心即為互相討論，既是結構性的又是創造性的。若要使其過程是民主而批判時，則必須平衡師生間的權力關係，亦即平衡教師的權威與學生的輸出。因此，對話的教師提供學生開放的結構去發展，這裡所謂的「開放」，包含了質問內容的合理性、權力的開放、對話的過程，甚至容許學生的拒絕。Shor 提供對話教學法在教室內運作時，其對話的一些特徵給我們參考：

1. 由批判的教師領導但與班級共同發展、協調課程決定。
2. 參與者在過程中有責任以質性的方式評估學習的過程並給予回饋。
3. 對自我、所接受的知識、對社會有批判的意識，並能質疑現狀。
4. 相互的對話，並思考超越於班級的行動。
5. 可以在學校內有結構性的正式課程或社區裡沒有嚴格限制的非正式課程中進行。
6. 為了民主的改變，抗拒壓迫性的意識型態，如種族主義、性別主義。
7. 以學生能了解的語言、主題或情境作為對話的始點。
8. 另外，要變化對話的形式。

對話的教育並非想像中的容易，有時對抗對話的不只是學生而已，教師也會抗拒對話。教師的阻礙之一，就是其傳統教育者的習慣難以改變。長久以來，教師作為菁英的一份子，對一般人思考、認識、需求的能力都感到沒有信心。其次，師資培育也是另一個原因，由於教師都是被傳統的方法培育，在此社會化的過程裡，教師早已認可「教育是為傳遞系統的觀念」。第三，學校的科層管理系統也使教師缺乏力量去改變。除此之外，其他原因還包括缺乏安全感、缺乏經驗等。概括來說，教師抗拒以對話方式教授學科的原因普遍有四點：

1. 認為擁有建構好的知識的人是教師而非學生。
2. 為了教得有效率，應將有結構的知識傳遞給學生，這樣最正確也最快速。
3. 有的則認為少數族群的學生需要直接的教學。

4.一個錯誤的觀點，在於視對話的教學法為忽視結構的知識與識讀的技能之教學法。

在這一章裡，Shor特別地指出大眾教育（Mass schooling）的不平等狀況，他舉出大眾教育透過資金的分配與差別分班的制度，造成了社會的不平等。傳統的教育方式經常以責備受害者的方式來保衛既有的教育系統，所以有缺陷的個體被視為問題，傳統的課程才是解決之道，Shor批評這是另一個「教育是造成較大公平的機制」的神話。而批判的對話反對所有支持不平等的機制，並質問學校和社會的不平等。因此，傳統教師說（teacher-talk）的教學方法不能解決問題，而且製造了問題，使學生變得疏離，甚至低成就。相對地，對話的教育雖不能改變社會的不公正，也無法保證成功，但它可以改變學生的想法、改變學生的學習經驗，使其在智力上、在情感上成為有能力轉型社會的人。

第五章的焦點在於透過「去社會化」來重新思維知識與社會。Shor舉出，所以要去社會化的原因，在於社會化的過程複製了社會的不平等，而增權賦能的教育是反對任何複製社會不平等的機制。所謂的去社會化，是指要質疑那些在學校與日常生活中，使我們成為目前的那些社會行為與經驗。這涉及到批判地檢驗我們所學習到的行為、所接受的價值、所熟悉的語言、習慣性的感知、既存的知識與權力關係，以及在教室內外的傳統論述。Shor分兩方面來討論，在一方面，他從學校教育來談，傳統的學校狀況阻礙了批判的思維，教師例行的講授與學生的被動，使學生在大眾教育裡學到的是疏離。在另一方面，他從大眾文化的面向來檢視我們自大眾媒體與日常生活所學到的價值。

不平等的社會經驗使不同的團體產生不同的特質、能力，以及在社會上的權力關係，然而，不同的團體間也有相同的東西。從社會化的層面來看，社會化包括了義務教育，如同前面提到，義務教育促進了既存不平等關係的再複製。若是從大眾媒體的面向來看，大眾媒體對社會與日常生活有強大的影響力，然而媒體的掌控卻只操縱在幾個巨大的集團裡。而這些集團組織很少對他們自身、對媒體有所批判，而在某種程度上他們的權力甚至超過政客。比方說，富人為富人出版，富人也為窮人出版，這使得富人掌握了社會化窮人的工具，也等於掌控了人們如何看待世界以及如何回應這個世界。不過，反對勢力的替代性媒體、組織、與個人也存在著，它們傳達了對主流權威的反抗，然而，這兩大陣營間的巨大不平等嚴重影響著民主的成長。因此，Shor宣稱要挑戰社會化的價值、神話、我們與主流文化的關係，也要挑戰學校與社會中的權威結構、片面地權力與分享的責任等現象。為此，教師必須對現存的社會化提出批判的再思考，Shor稱之為「去社會化」。這意味著，教師在教育中應提供一個社會經驗，讓學生去質疑目前在學校與社會既存的經驗，並示範新的價值、關係、論述、知識，與不同形式的權威。這些經驗可以包括，參與、

合作發展課程、合作學習、探索在正式課程之外還有什麼是需要瞭解的、反省知識與權力的關係、促進在沒有教師介入的情況下學生間彼此互相聆聽，以真正的興趣、熱忱、好奇心來讀與寫等的經驗。

去社會化不僅只是質疑既存的知識而已，它同時要我們瞭解到社會化與課程，都是政治的歷程，使得某些特定的東西被包含或被剔除。也就是說，在學生的發展歷程中，他們學會要相信的、要說的、要做的一切，都早已被決定。Shor 舉（一位高中歷史老師）如何利用哥倫布發現新大陸這一段內容來引導學生學習，來說明他的觀點。他舉 Bigelow（1989）引導學生的步驟如下：

1. 提供有關哥倫布負面的描述。
2. 詢問第一層問題：將別人的東西佔為己有是謂「發現」？
3. 利用一個「偷皮夾」的活動來與其類比。
4. 詢問第二層問題：如果我說我發現這個皮夾，這個皮夾就是我的嗎？
5. 詢問第三層問題：為何我們說哥倫布發現新大陸？是否有人比哥倫布更早來到新大陸？
6. 要求學生重新為「哥倫布發現新大陸」取名。

去社會化的對話，為的是要發展學生的批判的意識，因此強調幾種特徵：

1. 權力的覺醒：瞭解到社會和歷史是由競爭的勢力與興趣所形成，人類的行動創造社會，而社會是未完成的，也是可以轉變的。
2. 批判的識讀：超越表面的意義、直覺、普遍的說法、正式的宣稱、傳統的老生常談的聽說讀寫之習慣，要瞭解深層的意義、真正的原因、社會情境、意識型態……。
3. 永久的去社會化：瞭解與挑戰人為與政治加諸在人類發展上的侷限；質疑現狀的權力與不平等；有意識地檢驗那些阻礙個人與文化產生民主改變的社會化的價值；視個人與社會的轉型是一個連帶的過程。
4. 自我教育與組織：透過自我組織的轉型教育去發展批判思考與合作的行動；知道個人與在團體中如何有批判力地研究，知道如何找到議題、如何獲得學術的協助與資源……。

在第六章，Shor 提出一個非常有趣的概念來說明學生對學校學習的抗拒，他稱之為「裝笨」。事實上，這是疲弱的民主所引發學生對學校負面經驗的回應。大眾教育的非民主的權威、消極的學習與講授式教學、能力分班、標準化測驗、平淡無味的課程等，都使得學生的學術生涯索然無味。而學校之外的環境也促使著學生與其學術生活逐漸疏離。學校內、學校外的情況在在都促使各種類型學生行為的產

生，其中一項就是在班級裡裝笨。面對學校裡片面的權威，學生的抗拒會採取很多的形式，通常是以一種同時破壞自己也同時破壞權威的方式來進行，其策略是藉著否定自身的智力發展來否定學校的權威。其中一種形式就是裝笨，透過裝笨來破壞教師權威，以及那些透過教師權威加諸於他們之上的文化。透過裝笨，他們拒絕那些忽視他們的語言、興趣、情境與參與的正式課程。因為標準課程使他們喪失主體性，教師中心的課程將他們定義為附屬的、有缺陷的，為了抵制這種不愉快的指認，於是他們透過裝笨來阻撓這種過程。

裝笨可以有多种形式：他們不斷地問相同的問題、他們要求重複指導、他們忘記作業與繳交日期、他們本末倒置、他們進錯教室坐錯位置，……為的是要阻止權威與教師的操控，以至於無法完全消抹他們自己的文化空間與認同。而他們這樣做，有些是有意識的，有些則是反射性的抗拒。另外，第二種抗拒的策略，跟裝笨一樣的聰明，就是為了過關，學生透過做最少的課業或工作獲得成績來操弄教師。為了過關，學生會留意教師的話，但只是為了瞭解教師價值下的規定與限制，比較容易獲得好成績，並非他們真正被啟發或有動機。這是一種為了（學習成績）最低限度而做的謀反，使得教師、學校不得不將對他們的要求降到最低。然而，學生為了抗拒學校的不民主而做的「非組織化表現的打擊」（一種不約而同的學業表現不佳），使得權威（教師）與學生彼此被綁架，而這樣的關係嚴重地破壞他們潛在的生產力。

為了解決問題，教師應與學生共同發展課程。在學科內容上，可始自於跟學生一起討論，學生如何看待這個課程？學生對該學科有什麼問題？以及該學科與他們本身的經驗有何相關？如此情境化的對話將學生視為主體，以他們的語言、思維、熱忱為主。其次，將問題提問再做延伸，將問題投射批判地探索社會情境與學術的材料上。教師應瞭解，百科全書式的知識只適合大學高年級的學生、研究生學習，一般的大眾教育，學生應經驗與他們本身相關的經驗。

Shor在第七章處理增權賦能教育所強調的最後三種價值：研究的、跨學科的，以及參與行動的價值。他指出，民主化的研究不同於過去學術的研究由專家主導，而是強調師生均是研究者，並且透過研究生活而改變生活。在增權賦能的教育裡，所謂的批判思考，意味著要檢驗知識、主題、技術、文本、材料等的深層意義、與個人密切的關係，以及其社會的結果。而這種深層的細察就是做研究，學生作為積極的研究者以建構意義，並非消極的知識接受者。

首先，就研究的價值而言，傳統的研究通常都是學術上的研究，並不包括教師對他們學生的研究、學生對他們自己的語言、生活、思想的研究，或者是教師與學生互相審視在課堂上教材的研究。然而學者的研究對課堂的幫助不大。因此教師成

為研究者對教室的民主有極重要的意義。Shor相信，教師協助數以千計的人成為知識份子以發展未來的社會，教師確實需要在他們的教室中研究學生的學習歷程。事實上，所有嚴謹的教室都已經是一種形式的研究，因為有意義的學習涉及深刻地從不同面向來檢驗學習對象。因此，一個重要的教育改革內容應包括給予教師較多的時間做研究。Shor同時也相信，教室的研究對教師會有相當大的助益：

1. 教師與學生合作回答對他們彼此都重要的問題，以全新的方式來利用社區的資源。當他們的探究開始時，教室對話的本質得以改變。
2. 教師的教學會以重要的方式轉型：他們變成理論家、清楚描述其企圖、測試其假設、以實際行動找到關連性。
3. 他們對自身做為作者、教師的覺知產生改變：他們建立資源、建構網路、專業上變得更積極。
4. 他們成為豐富的資源，他們可以提供專業的資訊，教師能以外界所沒有的方式來認識他們的教室與學生。
5. 他們對於目前的研究，他們成為批判的、有回應的讀者與使用者，而非沒有批判地接受他人的理論與作法。

其次，有關跨學科領域的作法，通常跨學科的教育意味在課程裡整合讀、寫、批判對話、合作學習。所有的學科領域均可以作為批判式問題的起點，也就是從學科本身找出學科與學生相關的經驗或社會情境，學生和教師一起發展課程。最後，所謂行動參與的學習，意味著我們應跨越學術的界限以挑戰目前支配教育結構的課程行動，並對目前教育現狀的侷限提出挑戰。在某些情況下，不只要邀請學生做研究，同時要對社會情境以行動做出回應。這意味著為了自己以及社會民主的轉型而做的學習與行動，教師協助學生成為轉型的知識份子。在方法上，可以不同觀點對待傳統學科內容，提供歷史的比較，讓學生訪談不同工作領域的人們以測試他們自身在學校所受的職業訓練與工作現實的關係，或做各種的校外研究。

成為一個增權賦能的教育者，必須知道批判的教學有哪些資源與障礙，方能有效地運作教育的歷程。Shor在第八章裡提出一個典範的概念來說明，他將過去傳統的教育稱之為「空白的典範」(zero paradigm)，與一個批判的典範(critical paradigm)做一比較。Shor說，傳統空白的典範是將學生視為不足的、空白的，等待給予所有知識、技能的個體，忽略學生帶到班級來的文化。標準課程乃是那些有知識的人將知識加諸在那些什麼都不知道的人身上，是具有壓迫的意識型態特徵，否定教育與知識是為探索的過程。而批判的典範，則是平等主義的、互動的、相互的。在課堂開始時，不管是教師或學生，既非少於空白(zero)亦非多於

空白。少於空白意謂教師與學生的一些價值與習慣相互干擾批判的學習；而多於空白是指師生的一些思想與行動支持著增權賦能的教育。他們同時帶來資源與障礙，同時擁有他們的語言、知識、意圖能夠幫助或妨礙批判的研究。典範的轉移，意味著從「使無能的模式」轉型至「增權賦能的模式」，典範的轉移也意味著由文化的不足轉移到文化的民主。文化是人類所說、所做、所製造的，社會經驗給予人們思考、語言、行為與關係的系統，然而並非所有的團體均擁有相同的文化地位，它們具備不同之權力，決定了它們所屬團體在社會上的命運，而如此的階層否定了文化的民主性。典範的轉移需要文化的增權賦能，意味教師和學生在不平等現狀下，重新創造它們所學習的文化，同時在這種相互創造新文化的過程裡，他們必須破壞傳統的典範以建構新的典範。

新的文化是一種雙向的對話，一種對話的民主的成就，Shor稱之為第三種語法（表現形式）（idiom），因為它不同於其他兩種由學生與由教師帶來教室的衝突的語法：非學術性日常生活言論（學生），以及學術性的教師講述（教師）。第三種語法同時是具體的與概念式的、學術性的與對話性的、批判的與可親的。當對話開始時，學生的日常生活的語言是熟悉而具體，並非批判或學術性的；教師的語言是學術性的，但對學生經驗而言並非具體的。對話的過程克服了他們的不溝通，於是將兩種語法都轉型為一種新的論述，即所謂的第三種語法，它會將學術的語言聯結到具體的經驗與口語的論述到批判的思考。如此一來，第三種語法將為教育創造一個轉型的對話，當這種批判對話運作時，師生重新創造他們的關係與溝通模式，他們在相互的探索中創造了一種對話的論述，是以一種新的語言來學習與相互溝通，他們能開始改變對彼此的疏離。當批判——民主的教師帶領著轉型的班級，他們也創造了Vygotsky所謂的可能發展區，也創造了一個較寬廣的文化。

Shor總結，增權賦能的教育是我們必須走的道路，它一方面引導我們遠離不平等與錯誤的教育，一方面也領導我們走向批判的學習與民主的論述。這條道路走來並不容易但卻是必須要走的。很幸運地，許多有價值的資源已經存在學校與社會中，有待我們努力去發掘與應用。

貳、讀後感想

Shor在書的一開始便提出了一個數以千計充滿理想的教育者所要回答的問題——我要如何地在那些已經學會不再對學校與政治有太多期待的學生中，提升他們批判與民主的發展？然而，這是一條艱鉅的旅程，透過他對自身在諸多授課課程中的遭遇、困境與反省的生動描述，Shor不斷地揭露他在追求這種理想的過

程裡所得到的深刻體認，使得Shor這本書對那些想要回應批判教育學這樣的挑戰的人，提供了許多實際的洞察力。同時，基於Shor與批判教育學有實際經驗的巴西學者Paulo Freire 豐富與頻繁的共事經驗，使得這本書更是成為Freire 的作品 *Empowering Education* 在北美洲重新脈絡化的重要作品，而Shor透過提供各地實踐批判教育學的案例，提供我們更多更具體的經驗、技巧與作法。

Shor在本書裡最具洞察力的一點，就是將學生抗拒學校學習的問題，從教室內拉到更廣泛的社會文化層面來探討。Trimbur（1994）在評析這本書時就提到，Shor這本書最大的優點就是，他不像許多過激主義的教師或理論家一般，理想化學生的抗拒，或是忽略抗拒所造成的社會成本。對Shor而言，當學生接受了他們次等地位的認同後，他們不僅綁架正式的課程、呈現反智主義、對抗、疏離，甚至會自我毀滅地吸毒、酗酒、性關係放縱、未婚生子、呈現暴力傾向等。對學校教育的不公平和無法增權賦能的狀況，意味著教育的高失敗率和社會的動盪不安，甚至帶來持續的文化危機。

有趣的是，對Shor而言，高失敗率不只是學生對不合適的教育之抗拒，而是因為美國的經濟系統需要高失敗率以維持不公平，而同時也幾乎藉以保證了永久的社會與教育生活的不穩定性。因此，從這個角度來看，Shor認為美國的教育問題不在於學校教育未完成它該有的工作，而是認為學校把認為該做的做的太好了，透過能力分班或分類，而將學生階級化到可預測的社會不平等與階級關係、以及可預測的社會與文化的結果。因此需要改革的不只是學校，應包括更廣泛的社會、文化、經濟的改變。

當西方世界不斷強調教育作為維持科技成長的角色，中等教育以及後中等教育必須更加配合發展學生建立未來職場所需的能力，以有效地回應市場的要求，而不是重視學生的學習過程。Shor提出警訊，這樣的教育固然提供學生未來工作的機會，然而卻無法提供學生在其歷史地位中的意識。這樣的教育可能提供了更多的經濟動力，但卻也更加依賴資本主義的經濟，並有效地侵蝕了任何嘗試創造一個真正的民主社會的機會；因為，透過目前的教育，我們雖然提供學生賴以生存的技能，但卻無法讓學生變成一個有意義的、有憐憫心社群的積極公民。

這本書幾乎是一本抗拒的手冊，他直接挑戰那些簡化教育過程成為工廠技術性技術的人，以及那些只是將資訊由教師傳遞給學生的人。他爭論，如此的挑戰是為了對學習有利、為了教師和學生的利益，而這是發展一個健康的民主社會最根本的工作。增權賦能的教育或許不能改變社會的不平等，也無法保證未來在工作市場上的成功，然而，它能改變學生的學習經驗，鼓勵他們學習更多，以及幫助他們發展智能以及情意的能力去思考如何轉化社會。很肯定地，這本書是一本可以幫助教師

與學生轉化社會的應用手冊。

參考文獻

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1988). *Teachers and texts*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bigelow, W. (1989). Discovering Columbus: Rereading the past. *Language Arts*, 66 (6) , 635-643.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier.
- Meier, D. (1990). "Take children's opinions seriously" : A talk with Bruno Bettelheim. *Teacher*, 1, 6-7.
- Ooka Pang, V. (1991). Teaching children about social issues. In Sleeter, C. (Ed.), *Impowerment through multicultural education* (pp. 190-). AZ: Bilingual Review Press.
- Piaget, J. (1979). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Penguin.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trimbur, J. (1994). The politics of radical pedagogy. *College English*, 56(2), 194-205.